DOCUMENT RESUME

ED 210 916 FL 012 691

AUTHOR Mackey, William Francis
TITLE Education bilingue et education biculturelle: Tour d'horizon sur les politiques contemporaines (Bilingual and Bicultural Education: A General Survey of Current Policy).
INSTITUTION Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue (CMIEB), Saint Gervais (France).
PUB DATE 74
NOTE 22p.; Paper presented at the Colloquium of Suresnes (Suresnes, France, October 27-28, 1973).
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education; Bilingualism; Bilingual Schools; Child Language; Children; Cross Cultural Training; *Cultural Awareness; *Ethnicity; *Language Acquisition; *Multicultural Education; Self Esteem

ABSTRACT

This paper notes the progress made in many countries towards the use of two or three languages in children's education. It is recommended that bilingual education focus on more than linguistic activities and include the study of the history and culture of all languages involved. This combination of bilingual and bicultural education aids in developing and maintaining the children's self-esteem and their pride in their native and target cultures. A worldwide movement in favor of bilingual and bicultural education is discussed as a result of many countries adopting several cultures. This trend is understandable when noting the necessary overlap of language, culture, and ethnicity. Problems faced in a number of countries dealing with bilingual or multilingual education and programs initiated to address these problems are reviewed. (JK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED210916

W. F. Mackey

■ EDUCATION BILINGUE ET EDUCATION BICULTURELLE ■

Tour d'horizon sur les politiques contemporaines

Communication présentée au Colloque de Suresnes
27-28 octobre 1973

par William Francis M a c k e y
Professeur titulaire de Linguistique
à l'Université Laval, Québec, Canada;
Chercheur au Centre International de
Recherches sur le Bilinguisme (CIRB)
de l'Université Laval

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

CMIEB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

FL 012 691

.EDUCATION BILINGUE ET EDUCATION BICULTURELLE:

Tour d'horizon sur les politiques contemporaines

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, il y a eu un essor remarquable dans la plupart des pays vers l'utilisation de deux ou trois langues dans l'éducation des enfants.
De pair avec cette énorme expansion du bilinguisme scolaire, il y a eu confusion entre les concepts de base de langue, de culture et d'ethnie.

Cela n'est toutefois pas surprenant, puisque ces trois concepts de base se chevauchent un peu -la langue étant un élément de culture, et l'ethnie pouvant inclure et la culture et la langue.
Mais il existe des distinctions importantes car il est possible de posséder une autre langue sans pour autant appartenir à un autre groupe ethnique. C'est surtout la langue et la culture pratiquées au foyer qui indiquent le degré d'appartenance à un groupe ethnique.

Ces trois concepts -langue, culture et ethnie- sont indépendants de l'idée de race, distinction purement physique à base héréditaire.
Il est donc d'abord important de ne pas confondre école bilingue et école biethnique d'une part, école bilingue et école biraciale d'autre part, chacune pouvant être bilingue ou unilingue, biculturelle ou uniculturelle.

Le biculturalisme suppose davantage que le bilinguisme si l'on se rend compte que la culture, en tant qu'habitude acquise, inclut l'acquisition du langage. Ainsi l'éducation bilingue pourrait être limitée à l'acquisition de l'art de parler une langue ou à l'apprentissage de discipline scolaire à partir de textes en langue étrangère qui finissent par n'être que de simples traductions -et non pas tant une éducation biculturelle.

Cependant, en pratique, cette distinction est rarement faite et il serait utile à toute personne intéressée par l'éducation biculturelle de parcourir la vaste documentation consacrée au bilinguisme et à l'éducation bilingue . (1)
Dans un tour d'horizon que j'ai préparé pour le colloque sur l'éducation bilingue, il m'a paru qu'il serait utile, mais assez difficile, de trouver la ligne de démarcation.

Même dans les publications gouvernementales officielles, on peut considérer que l'éducation bilingue inclut davantage que les activités linguistiques. Prenons, par exemple, un seul extrait du Journal Officiel *"Manuel pour le projet des candidats et donataires"* concernant la loi votée sur l'éducation bilingue aux Etats-Unis:

" L'éducation bilingue implique l'utilisation de deux langues, dont l'une est l'anglais, comme moyens d'instruction pour la même population scolaire, dans un programme d'études bien organisé qui renferme une

---

(1) voir références en annexe.

partie du programme, ou le programme d'études tout entier, et inclut l'étude de l'histoire et de la culture associées à la langue maternelle. Un programme complet développe et maintient l'estime des enfants et une fierté légitime envers les deux cultures."

Dans un tour d'horizon sur l'éducation biculturelle, il sera assez difficile de trouver la ligne de démarcation -si toutefois il y en a une- entre le bilinguisme et le biculturalisme, dans la mesure où le biculturalisme embrasse les deux notions. (2)

Entre les deux guerres mondiales, l'éducation publique bilingue était associée à très peu de régions dans le monde -notamment au Pays de Galles et à l'Union Sud Africaine. (3)
Dans de nombreux pays, il y avait des écoles privées bilingues, des écoles internationales, mais qui attiraient très peu l'intérêt. (4)

Cependant, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la plupart des pays ont montré un certain intérêt pour l'éducation bilingue, à tel point qu'il serait possible de parler d'un mouvement mondial en faveur de l'éducation bilingue, grandement accéléré au cours des dix dernières années par la vaste diffusion des communications de masse, s'étendant bien au-delà des frontières nationales.

Pourquoi y a-t-il eu un tel accroissement d'intérêt en faveur de l'éducation bilingue ou biculturelle?
Un nombre de faits étroitement reliés entre eux y contribuèrent.
D'une part, il y eut le déclin du colonialisme, de la politique impérialiste, de l'autoritarisme de la domination occidentale dans le monde; d'autre part, il y eut un accroissement du nombre des nouveaux Etats nationaux, le soulèvement des minorités, l'internationalisme et une démocratisation de l'enseignement étendu au monde entier.

Autrefois, l'éducation bilingue était le privilège d'une élite. Les enfants d'une famille qui pouvait s'offrir une gouvernante étrangère et une résidence à l'étranger pouvaient, en Europe, parvenir à atteindre un niveau honorable de bilinguisme, si ce n'est de biculturalisme.
D'autres familles faisaient le sacrifice d'envoyer leurs enfants dans une école privée où une langue étrangère d'importance mondiale était enseignée comme moyen d'instruction.
Remarquons le nombre de lycées français et de "gymnasiums" allemands disséminés à travers le monde, depuis le début du siècle -et même plus tôt.(5)

A une époque dominée par les empires, des millions de gens à travers l'Asie, l'Afrique et même l'Europe, n'étaient pas considérés comme possédant vraiment une langue maternelle. On parlait de leur façon de s'exprimer comme d'un "dialecte indien" ou "africain" ou "primitif" selon le cas. N'ayant aucun pouvoir politique, leur langue ne pouvait pas avoir de statut -certainement pas celui qu'on accordait habituellement à une langue. Puisqu'on n'a même pas pu préciser, à l'intérieur d'une science du langage, la différence qu'il y a entre un dialecte et une langue, on a dû définir la langue, sur le ton de la plaisanterie mais avec justesse, ainsi: "une langue est un dialecte possédant une armée, et parfois une marine".

Les personnes dont la langue avait reçu le statut de dialecte désiraient ardemment, c'est bien compréhensible, que leurs enfants soient envoyés dans des écoles où ils pourraient maîtriser des langues aussi importantes que l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol ou la langue de leur pouvoir colonial.

Avec le déclin du colonialisme, l'importance naissante de nouveaux Etats nationaux, des centaines de soi-disant "dialectes" ou, du moins, considérés comme tels, devinrent des langues.
De nouvelles nations, désirant affirmer ainsi leur indépendance linguistique, accordèrent à quelques-unes d'entre elles le statut de langues officielles (6). Mais dans le domaine scolaire, il devenait impossible d'acquérir une indépendance totale vis-à-vis du leg linguistique du colonialisme. La seule solution devait être un certain compromis qui consisterait en une sorte d'éducation bilingue.

Le déclin de la domination de certaines langues n'a pas été sans influencer le statut des langues indigènes.
Les minorités linguistiques, dans des pays dont la langue était dominante sur le plan international, réclamaient aussi que leurs droits soient reconnus. Les immigrants de l'après-guerre, dont le niveau d'éducation était plutôt élevé, et qui avaient été eux-mêmes instruits dans leur langue maternelle, contribuèrent à convaincre les populations monolithiques qu'une telle chose était possible.

Ces facteurs, ainsi que d'autres, contribuèrent à l'accroissement de systèmes d'éducation bilingue à travers le monde. Et il serait utile pour nous de considérer ce qui, depuis un quart de siècle, a vraiment eu lieu aux quatre coins du globe (et c'est ce que j'essaie de faire dans ma communication) -en Malaisie, en Inde, en Chine, en Union Soviétique, en Scandinavie, dans les Iles Britanniques, en Europe Centrale et de l'Ouest, dans les Balkans, au Moyent-Orient, en Afrique du Nord, en Afrique tropicale, en Afrique du Sud, en Amérique Latine, au Canada et aux Etats-Unis.

. Aux Philippines, on a beaucoup porté attention au problème de l'éducation bilingue, puisque ce pays est un Etat multilingue dont le Tagaloc est une des langues indigènes les plus importantes, l'anglais et l'espagnol étant des langues coloniales venant s'y ajouter.
Bien que les vernaculaires les plus importants soient devenus des moyens d'instruction au niveau de l'éducation primaire, ils ont été remplacés par l'anglais en 3ème année. Ce passage du vernaculaire à l'anglais réclame un enseignement intensif de l'anglais pour faciliter le changement, commencé en 1ère année. Cependant, la langue nationale, le Tagaloc, est enseignée comme matière tout au long des cours primaires et secondaires.

Contrairement à l'Inde et à la Malaisie, les Philippines encouragent l'utilisation d'une langue à rayonnement mondial, comme moyen général d'instruction, tandis qu'y est enseignée une langue nationale servant dans des domaines plus limités. Nous avons trouvé que des programmes d'enseignement et de recherche en relation avec les deux langues ont été d'une aide considérable pour améliorer l'enseignement donné dans les deux langues. Cependant l'expérience tentée du passage en 3ème année de la langue locale à l'anglais, combinée avec l'utilisation d'une des deux langues tous les deux jours, coûterait autant qu'une année d'enseignement. (7)

. En nous rendant des Philippines en Malaisie, nous remarquons qu'il y a eu une longue tradition en faveur de l'enseignement de l'anglais, en tant que moyen d'instruction dans les écoles primaires de Malaisie, dans lesquelles de nombreux enfants d'origine malaise, chinoise et tamile ont appris l'anglais grâce à un apprentissage intensif de la langue.
Mais une politique récente a encouragé l'établissement de beaucoup d'autres écoles primaires malaises dont la langue d'enseignement serait le malais.

Il y a quelques années encore, à peu près les deux tiers de l'enseignement au niveau secondaire étaient donnés en anglais. Récemment, le malais est devenu l'unique langue nationale. On a donc grand besoin d'un matériel économique pour l'enseignement du malais comme langue seconde dans les écoles primaires, ainsi que pour l'enseignement de l'anglais là où il n'est plus enseigné comme moyen d'instruction. Ceci a été reconnu par les autorités malaises et réclame une évolution de la langue malaise en tant que véhicule servant à transmettre des concepts (spécialement en langue écrite) utiles à l'enseignement, jamais associés à cette langue auparavant. Tout à fait à côté de l'exigeance d'un enseignement efficace de l'anglais, il y a aussi le problème du développement et de la modernisation de la langue nationale et d'un enseignement plus intensif en tant que langue maternelle et langue seconde.

. Nous ne nous arrêterons que brièvement en Indonésie, à Burma et Ceylan, avant que de nous rendre en Inde. Maintenant, ces trois pays recherchent tous un équilibre entre le besoin d'établir des langues nationales - quelquefois d'ailleurs, ils doivent aussi s'occuper des minorités linguistiques - et la nécessité d'enseigner une langue d'importance mondiale pour aider au développement économique national. Tous doivent faire face à la pénurie de professeurs ayant une maîtrise nécessaire de ces langues et même une connaissance minimum de la didactique des langues, ne serait-ce que dans une seule.

. C'est en Inde, cependant, que nous trouvons les problèmes les plus intéressants dans le domaine de l'éducation bilingue - probablement le plus complexe du monde.

Avec une population de plus de cinq millions d'enfants à l'école primaire, l'Inde se trouve en face du problème qui consiste à, non seulement développer les langues nationales, mais aussi à établir quinze langues régionales comme moyens d'instruction à toutes les étapes scolaires et universitaires. Pour cette raison, l'enfant indien doit apprendre à présent trois langues qui sont:

1. l'anglais;
2. l'hindi ou, pour ceux dont la langue maternelle serait l'hindi, une autre langue indienne;
3. la langue de son Etat qui, dans la plupart des cas, est sa langue maternelle - mais pas toujours.

Cette situation soulève d'immenses problèmes. Divers Etats introduisent différentes langues à différents niveaux: la standardisation du matériel et des techniques n'est pas toujours possible, pour des raisons administratives ou simplement pour des raisons linguistiques. Les débats académiques sur les moments où il serait plus profitable de commencer à enseigner une langue sont considérés comme un luxe que le pays peut difficilement s'offrir. Les communications entre les Etats requièrent au moins l'acquisition de deux langues secondes pour faire face aux besoins qu'impliquent les échanges, l'industrie, le commerce et la technologie d'une nation qui se développe à une allure rapide. L'évidence nous montre à présent que plus les langues sont étudiées longtemps, plus les étudiants sont aptes à les parler. Ainsi, les deux langues, ou du moins l'une des deux, selon les conditions locales devraient être commencées à l'école primaire. (8)

Etant donné que de nombreuses langues indiennes ont des sources communes avec des langues dont la littérature est bien établie, développer des méthodes modernes pour les enseigner en tant que moyens de communication quotidiens crée des problèmes spéciaux résultant du conservatisme académique.

En dépit des besoins qu'impose un développement du matériel et de la formation des professeurs, il n'a pas été possible de faire beaucoup pour l'enseignement des langues modernes indiennes en tant que langues secondes. Quelques recherches ont été faites pour la confection d'un inventaire du vocabulaire écrit et compris dans les écoles primaires et maternelles, en hindi, tamil, gujarati et autres langues indiennes. Le travail pour la promotion de l'hindi comprend la préparation de textes à l'usage de ceux qui ne parlent pas l'hindi, la préparation de nouveaux lexiques sur le vocabulaire technique, la traduction de textes littéraires traduits en hindi et de l'hindi et des cours radiophoniques en hindi. (8)

L'enseignement de l'anglais est favorisé dans plusieurs Etats par la production de textes convenablement présentés, par ordre de difficultés, grâce à l'utilisation de plus en plus large des possibilités audio-visuelles comme moyens de communication, telle la radio, et grâce à l'introduction de la télévision. Des instituts spéciaux pour la formation des enseignants ou des formateurs d'enseignants ont été créés dans de nombreux Etats, depuis que les plus anciennes traditions de l'enseignement de l'anglais - fondées le plus souvent sur son ancienne utilisation en tant que moyen d'enseignement - ne rencontrent plus les besoins actuels. (8)

. Les problèmes de langues du Pakistan et du Bangladesh ont été en quelque sorte moins complexes. Le Pakistan a affirmé une politique linguistique nationale et a accepté la tâche d'établir une langue asiatique comme langue nationale pour l'enseignement, comme moyen de communication, et pour aider au développement de l'unité nationale.

En même temps, le Pakistan souhaite étendre et maintenir l'enseignement d'une langue à importance mondiale, l'anglais en l'occurence, comme un auxiliaire essentiel au développement technique et économique.

. En Chine il n'y a pas, comme on l'a parfois prétendu, une masse monolithique de gens qui ne parlent que le chinois.

Pour commencer il faut instruire plus de trente-cinq millions de gens faisant partie de groupes linguistiques minoritaires. En second lieu, tous ces soi-disant dialectes chinois, dont on a entendu parler dans bien des cas, sont fonctionnellement équivalents à différentes langues, aussi éloignées que l'est l'espagnol du portugais ou de l'italien. Heureusement il existe la force unificatrice d'une langue écrite nationale. Mais le problème de la standardisation des langues dans un but éducatif a été une préoccupation constante et de haute importance (9).

. Quittons maintenant la Chine pour l'Union Soviétique, qui fait partie des grandes étendues multilingues du monde. Ici, nous avons quelques 200 vernaculaires dont 70 sont des langues officielles, dans lesquelles une éducation bilingue peut être donnée. Le bilinguisme est la caractéristique de nombreux peuples de l'Union Soviétique. On peut l'observer, en particulier, parmi les gens du Caucase du Nord, des régions de la Volga, de l'Asie Centrale, des Républiques Baltiques, de l'Union Soviétique de l'Est. Sur les bases de la constitution de l'U.R.S.S., chaque nation de l'Union Soviétique a la possibilité d'établir un large réseau d'écoles nationales et autres établissements culturels et relevant de l'éducation, où le travail et les études sont faits dans la langue native de l'étudiant. Cependant, le russe est devenu la langue des sciences modernes et de la technologie; à présent, quelques 70 langues nationales sont utilisées dans des écoles bilingues, chacune d'entre elles ayant son propre réseau de publications pour la littérature éducative, le roman, la littérature sociale et politique.

Une bonne partie de la population, représentant plus de 100 langues différentes, peut avoir à apprendre deux langues à l'école, à savoir le russe, la langue de l'Union Soviétique, et la langue de la République Autonome. L'instruction dans la langue locale commence à l'âge de 7 ans. Par exemple, à cet âge, un enfant arménien peut avoir à apprendre le géorgien, tandis que l'enfant géorgien apprendra le russe.

Ajoutez à cela, en Union Soviétique, un autre type d'éducation bilingue qui est en rapport avec l'aptitude à parler des langues étrangères telles que l'anglais, l'allemand, le français et le chinois. Pour cette raison, il y a quelques 700 écoles dans lesquelles l'instruction est donnée en grande partie, dès le début, dans l'une des grandes langues internationales parlées hors de l'Union Soviétique.

. En Finlande, pays officiellement bilingue bien que le finnois soit parlé par plus de 92% parmi une population de quatre millions et demi d'hommes, le suédois est parlé par 7,5% seulement, et d'autres langues minoritaires par moins de 2% de la population.

Le suédois est toutefois utilisé comme moyen d'instruction officiel dans certaines écoles.

. D'autre part la Suède, qui n'est pas un pays officiellement bilingue, doit régler le problème de l'éducation d'un certain nombre de Finnois et de Lapons , avec en plus la complication que provoque l'existence de groupes qui parlent un dialecte suédois extrêmement éloigné de celui-ci.

. En Norvège, les deux groupes linguistiques minoritaires, lapon et finnois, constituent une très petite portion d'une population totale de trois millions et demi d'hommes, quelques 21.000 en tout.

La Norvège a toutefois un sérieux problème linguistique à régler pour déterminer la position de ses deux grands dialectes, dans le domaine de l'éducation et dans la vie nationale. Il existe toute une documentation sur ce problème troublant et cette question hautement controversée. (10)

. Aux Iles Britanniques, où les problèmes les plus importants concernant l'éducation bilingue sont en rapport avec le maintien des vieilles langues celtiques qui étaient parlées à travers la Grande Bretagne longtemps avant l'arrivée des romains, trois de ces langues sont encore bien vivantes dans les régions montagneuses d'Ecosse, du Pays de Galles et d'Irlande. De nombreuses recherches ont été faites sur l'éducation des minorités linguistiques celtes des Iles Britanniques et même sur les habitants des Highlands les plus reculés (11).

. En Irlande, où seulement une personne sur cinquante parle le gaëlique à la maison, il y a une forte politique linguistique nationale en faveur du rétablissement de l'irlandais comme langue nationale grâce à un mouvement acharné en faveur de l'éducation bilingue. Toutes les écoles nationales enseignent des matières en irlandais, en plus de l'enseignement de l'irlandais comme sujet. Une évaluation des résultats nous apprend que la mise en oeuvre d'une politique officielle du bilinguisme coûte au pays l'équivalent de deux années d'enseignement (12).

C'est au Pays de Galles que nous trouvons la plus grande variété de programmes bilingues et le plus grand nombre d'études faites à propos de l'éducation bilingue. Ici la langue celte est utilisée beaucoup plus que dans aucune autre partie du monde de langue celte. J'ai passé quelques mois au Nord du Pays de Galles, il y a quelques années, et j'ai entendu parler cette langue tous les jours, dans les rues et dans les boutiques.

Etant donné que la langue souffre des influences qu'impliquent les contacts avec l'anglais, il y a eu une politique pour maintenir l'enseignement en gallois d'un certain nombre de matières. Au Pays de Galles, 82% parmi les Gallois ont été recensés comme bilingues dès l'âge de 12 ans, 4% seulement parmi les Anglais. Comme presque partout, le bilinguisme est le fardeau des minorités. (13)

. Si l'on quitte les Iles Britanniques pour l'Europe de l'Ouest, il est bien évident que nous nous trouvons au sein d'Etats nationaux centralisés. La France, l'Allemagne, l'Italie ont longtemps poursuivi une politique de standardisation en ce qui concerne leur langue. Aucun de ces pays ne reconnait le principe de l'éducation bilingue; ils ne tolèrent des écoles bilingues que sur leurs frontières linguistiques. Ils ont ici une politique de bilinguisme de transition. L'Italie n'est pas concernée par ce problème, si ce n'est par la population bilingue de ses frontières. Ce n'est que dans les régions de Bolzano, Trieste, Gorizia et dans la vallée d'Aoste que l'on peut trouver des exemples d'éducation bilingue.

. On pourrait s'attendre à se trouver en présence d'un grand nombre d'exemples d'éducation bilingue dans les pays d'Europe officiellement bilingues. Mais ce n'est certainement pas le cas. La politique de bilinguisme en Suisse et en Belgique est en vigueur non pour promouvoir le bilinguisme, mais plutôt pour garantir l'identité des différents groupes linguistiques. C'est le même principe, celui de territorialité, qui gouverne les autres Etats nationaux. Bien qu'il y ait des cantons allemands, français, italiens, toute l'éducation est offerte dans la langue du canton. Même dans les cantons bilingues comme celui de Fribourg, il existe une division territoriale. La seule concession faite au bilinguisme national est que les étudiants sont obligés de commencer l'étude d'une seconde langue officielle à l'âge de 11 ans. Le principe de territorialité est aussi appliqué en Belgique, mais le pays est divisé par une frontière linguistique qui le coupe en deux. Les problèmes de bilinguisme sont concentrés le long de la frontière linguistique, qui passe près de la capitale. Depuis quelques années, un mouvement séparatiste existe entre les deux groupes linguistiques. L'Université de Louvain a été scindée en deux; l'une est une Université française, l'autre est flamande, la première étant forcée de se déplacer jusque dans l'aire linguistique à laquelle elle appartient réellement. Ce n'est que dans le petit Etat du Luxembourg que l'on trouve une politique permanente de bilinguisme encouragée par la politique officielle du Ministère de l'Education.

. Par contre, en Europe Centrale, bien que la plupart des pays suivent une politique centralisée ou unilingue, nombre d'entre eux ont des minorités linguistiques. Ceci est en partie le fruit de l'application des principes d'auto-détermination nationale, sur les bases desquels les signataires du Traité de Versailles, après la Première Guerre Mondiale, se sont fondés pour refaire la prétendue carte de l'Europe. Cependant, ceux dont on a ignoré l'identité ont été à la source des révoltes des quelques sociétés multinationales et multilingues. Les exemples les plus notoires sont ceux de la Tchécoslovaquie et de la Yougoslavie. En Tchécoslovaquie, plusieurs facteurs - économiques, culturels et politiques - ont suscité la manifestation de violents sentiments nationaux pendant les deux derniers siècles; des conflits surgissaient même entre gens de même famille, où les parents pouvaient appartenir à deux communautés linguistiques et nationales différentes. Il y a une longue tradition de mésentente entre les Tchèques et les Slovaques. Le degré de bilinguisme dépend de la région. Là où on accorde un statut officiel à la langue, le niveau des enfants dans cette langue a plus de chance d'être élevé que dans une langue qui est officiellement ignorée et que l'on décourage vivement d'apprendre.

La connaissance de la seconde langue officielle possédée par les enfants de quinze ans, dans les régions où l'on parle deux langues, est généralement dite très voisine de leur langue maternelle. Au contraire, là où parler couramment la langue officielle est en quelque sorte rare, et où en plus, les deux langues que les enfants parlent diffèrent considérablement, comme c'est le cas dans certaines régions tchécoslovaques, peuplées en grande partie de Hongrois, la connaissance de la langue officielle est limitée. En Tchécoslovaquie, le bilinguisme n'existe pratiquement pas, pour un grand nombre de gens, surtout dans les communautés agricoles; mais la connaissance de la langue officielle est toujours un avantage dans les grands centres industriels. Plus le métier est spécialisé et technique, plus le bilinguisme est requis: en conséquence, des avantages financiers sont offerts aux personnes bilingues dans certains établissements. (14)

. La Yougoslavie est en réalité une confédération d'Etats nationaux, constituée de Serbes, de Croates, de Slovènes, de Macédoniens et de Monténégrins. Mais dans toutes les Républiques, il y a des minorités linguistiques d'importance différente - Albanais, Hongrois, Turcs, Slovaques, Allemands, Roumains, Bulgares, Tchèques, Italiens et autres groupes encore. Parmi une population totale de 18 millions d'hommes, plus de deux millions d'entre eux appartiennent à ces minorités. Mais ces différentes langues sont limitées sur le plan national, et les minorités sont concentrées le long des frontières d'une République en particulier, ou dans les grandes villes.

Depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale, il y a eu un mouvement s'écartant de la politique d'une seule langue d'enseignement en faveur d'un système utilisant deux langues comme moyens d'enseignement. Avant 1950, les groupes minoritaires,dans quelque République Nationale que ce fut, allaient dans des écoles dont la langue d'enseignement était la leur. Depuis lors, le système d'éducation a pourvu, dans les territoires nationaux où se trouvent réunis divers groupes linguistiques, 4 écoles bilingues où se rendent ensemble les enfants appartenant aux groupes minoritaires et majoritaires. Par conséquent, il y a d'abord "les écoles ordinaires" où la langue de la majorité est enseignée comme moyen d'instruction, en second lieu les "écoles pour groupes minoritaires" et troisièmement, les "écoles bilingues" où l'enseignement se donne, pour tous les élèves, dans les deux langues. Par exemple, dans le quartier de Muraka Sabota, où vivent les minorités hongroises, il y a 10 écoles bilingues, où selon différents degrés, suivant les écoles, l'enseignement est donné en hongrois et slovène. Dans 5 autres écoles, le hongrois est la langue qui prédomine, avec l'usage, plus rare, du slovène comme langue d'enseignement. Des 2.500 enfants qui se rendaient dans de telles écoles en 1960, près de la moitié ont reçu une instruction bilingue, et le nombre de ces enfants a progressivement augmenté, à mesure que cette politique s'est instituée parmi les groupes d'enfants plus âgés. Les autorités yougoslaves ont eu des difficultés en grande partie à cause du manque de professeurs bilingues; mais cette politique a été malgré tout adoptée et maintenue dans la majeure partie des cas, parce que la fusion des deux groupes linguistiques rendait possible l'emploi plus effectif et plus économique de l'école et des professeurs, parce qu'on considérait que le groupe majoritaire linguistique serait assuré de se familiariser avec la langue et la culture de la minorité, d'une façon directe et naturelle, le bilinguisme n'étant pas, ainsi, la caractéristique de la minorité (14). C'est un des exemples les plus intéressants d'une politique orientée vers une mutation des moyens d'instruction. Dans le reste des Balkans, bien qu'il y ait de nombreux petits groupes linguistiques minoritaires, on ne trouve rien de comparable.

. Au Moyen-Orient,bien que l'arabe soit la langue qui domine, un pays se détache, dont les problèmes d'éducation restent exceptionnels. La situation bilingue en Israël n'a été créée que récemment, en grande partie sous l'effet de facteurs historiques et créés de toutes pièces, entre autres à cause de l'immigration à grande échelle. Le bilinguisme officiel est considéré comme un phénomène transitoire dû à la diversité des langues que parlent les immigrants, phénomène devant aboutir à une connaissance généralisée de la langue nationale. Le succès remarquable qu'a remporté l'usage de l'hébreu en Israël fait contraste avec les résultats obtenus par le système d'éducation bilingue en Irlande.

. Dans les autres pays du Moyen-Orient et, surtout, en Afrique du Nord, l'arabe est la langue dominante, et cette domination s'étend au Soudan, où l'arabe est graduellement utilisé comme moyen d'instruction, même dans les petites classes. Il y a aussi des signes d'irrédentisme dans la politique linguistique de l'Ethiopie, où l'embarique remplace graduellement l'anglais comme moyen d'instruction. A la fin des années 60, le Ministère de l'Education a remplacé l'anglais par l'ambarique comme moyen d'instruction dans les écoles élémentaires jusqu'en 6ème année. Sa politique a été de tenter de remplacer l'anglais dans les écoles secondaires également. Mais ce mouvement est retardé par le manque de gens qualifiés, la rareté du matériel d'enseignement et des livres, le caractère inadéquat du vocabulaire ambaric pour l'enseignement des matières scientifiques.

. C'est en Afrique, au sud du Sahara, que les problèmes de l'éducation bilingue sont les plus urgents. Dans ces pays, l'anglais et le français sont le plus souvent les seules langues utilisées au niveau de l'école secondaire, ainsi qu'à l'école primaire, dans de nombreuses régions. Les origines de cette situation ne sont pas seulement historiques - l'influence des anciens pouvoirs coloniaux -mais également démographiques ainsi que linguistiques-l'énorme quantité et variété de langues parlées en Afrique, souvent par d'assez petits groupes. Il y a, par exemple, à peu près 16 langues indigènes en Sierra Leone, une cinquantaine au Ghana, une centaine au Tanganika, et plus de cent-cinquante au Nigeria.

De plus, les langues africaines qui ont un plus grand champ d'influence, comme le hausa et le swahili, possèdent jusqu'à maintenant des ressources écrites très limitées. Ces langues sont grandement utilisées, mais souvent dans leur seule forme orale. (8)

Les langues secondes européennes qui dominaient sont, en fait, devenues des langues qui ont aidé à forger l'unité nationale de bien des Etats. En Afrique, contrairement à l'Asie, ce n'est que très rarement qu'une langue indigène a été désignée comme langue nationale, exception faite du swahili, institué langue nationale en Tanzanie, de l'arabe en Mauritanie, tandis que le français reste langue officielle dans la plupart des cas. La situation est la même pour le malgache à Madagascar.

Dans l'Etat africain du Cameroun, l'anglais et le français sont les deux langues officielles et il y a maintenant une politique qui offre aux enfants un enseignement dans deux langues secondes. (8)

Par contre, il existe une situation assez paradoxale en Afrique du Sud, pays où le montant et la qualité des recherches vouées à l'éducation bilingue ont été remarquables. En fait, c'est en Afrique du Sud qu'il y a relativement eu le plus grand pourcentage d'enseignement bilingue. De nos jours, à peu près 60% des 3 millions d'hommes d'origine européenne parlent surtout l'afrikaans à la maison et 40% parlent anglais.

Il y a à peu près un demi siècle, le pourcentage des gens qui parlaient les deux langues, anglais et afrikaans, était de 40%; de nos jours, il est de 80%. On peut en déduire que, bien que les régulations diffèrent dans les quatre provinces, on enseigne aux enfants les deux langues officielles, l'anglais et l'afrikaans, comme sujets. Tous les enfants africains indigènes reçoivent un enseignement dans leur langue et apprennent au moins une des deux langues officielles indigènes. L'enfant apprend sa langue maternelle comme sujet dès qu'il va à l'école. Mais le problème de savoir quand et comment commencer l'étude de la langue seconde devient une question de méthode d'éducation.

Selon les meilleures théories de l'éducation en Afrique du Sud aujourd'hui, les deux langues officielles devraient être enseignées aux élèves comme sujets dès le début. Pour ce faire, il faut suivre les stipulations suivantes: 1°) l'enfant doit d'abord entendre la langue seconde, ensuite, apprendre à la parler, puis à la lire et à l'écrire.

2°) Le jeune enfant ne doit sous aucun prétexte apprendre à lire ou écrire la langue seconde avant qu'il ne soit capable de le faire en langue 1. Ceci est une précaution nécessaire, en particulier lorsque la langue est phonétique, comme l'afrikaans, tandis que l'anglais n'est pas phonétique.

3°) Peu importe la période précoce à laquelle l'enfant commence l'apprentissage de la langue seconde, pourvu qu'il suive la même démarche d'acquisition que la langue première. C'est grâce aux contacts spontanés avec des enfants qui parlent la langue seconde que les résultats sont les meilleurs. Si les enfants n'ont pas la chance d'avoir de tels contacts, la langue seconde doit être introduite par la conversation, à l'aide de jeux et autres expériences tirées de matières telles que la géographie, les sciences naturelles, l'histoire.

De cette façon, la leçon de langue, qu'elle soit en vue de l'enseignement de la première ou de la deuxième langue, devient un auxiliaire des autres sujets, au lieu d'être stérile en soi. Trop souvent ces leçons de langue, qui ont lieu une fois par jour dans l'emploi du temps, apportent très peu aux élèves qui soit applicable, quand on considère le contenu des exercices de langue.

Bien des professeurs expérimentés trouvent que le temps alloué à chacune des deux langues ou sujets n'est vraiment pas suffisant pour qu'ils puissent assurer la compétence de leurs étudiants, en particulier en langue parlée. Chaque leçon est alors considérée comme une leçon de langue, parce que le professeur insiste sur le fait que l'élève doit formuler clairement ses phrases quand il parle de la matière enseignée. En Afrique du Sud, l'enseignement doit être offert aux enfants, du moins jusqu'à la fin de l'école primaire, en langue maternelle, c'est-à-dire la langue que l'enfant comprend le mieux. Ceci est laissé au jugement d'un inspecteur scolaire. Dans la province de Natal, les parents peuvent faire un choix dans ce domaine . La langue seconde peut être introduite comme moyen additionnel d'enseignement, après le stade de l'école primaire. Au Natal, ceci peut être fait plus tôt. Trois types d'écoles bilingues ont été institués pour faire entrer en vigueur ces régulations.

Dans les écoles où une seule langue est utilisée comme moyen d'enseignement, les enfants dont la langue maternelle est l'afrikaans ou l'anglais sont séparés et se rendent dans différentes écoles, bien qu'ils vivent dans la même communauté. De sorte qu'une seule langue est utilisée comme moyen d'instruction dans chaque école, le professeur enseignant la langue seconde comme matière.

La majorité des écoles dans les grandes villes sont de cet ordre. Ce genre d'organisation scolaire a contribué à la séparation artificielle des enfants en deux groupes bien distincts, même dans les milieux où les enfants viennent de communautés dans lesquelles l'anglais et l'afrikaans sont couramment utilisés. Non seulement cela empêche les enfants dans les écoles de tirer profit des contacts qu'ils pourraient avoir, pendant le temps consacré aux sports, avec les enfants des autres groupes linguistiques - diminuant ainsi leurs chances d'entendre et d'utiliser la langue seconde - mais encore cette attitude a d'importantes conséquences politiques et sociales . Car en dressant des barrages entre les groupes linguistiques, on a retardé l'évolution du développement d'un sentiment de corporation nationale sud-africaine parmi les jeunes générations.
La création de quatre universités de langue anglaise et de quatre d'afrikaans est la conséquence logique de l'organisation de ces sortes d'écoles qui n'ont qu'une seule langue comme moyen d'enseignement, en Afrique du Sud.

Dans les écoles parallèles, les enfants qui ont pour langue maternelle l'afrikaans ou l'anglais sont réunis dans les mêmes écoles, mais reçoivent leur instruction dans des classes séparées. Les seuls moments où ils entendront la langue seconde seront pendant le cours de langue 2 ou dans la cour de récréation, ou encore sur les terrains de jeux. (14)

Les écoles qui utilisent deux langues d'enseignement sont de différentes sortes:

1. dans la même classe, quelques matières sont enseignées en afrikaans, d'autres en anglais;

2. les deux langues sont utilisées alternativement;

3. on répète complètement ou partiellement ce qui a été dit au cours d'une leçon dans une langue, puis dans l'autre. Ou l'on parle une langue pendant plusieurs jours, puis l'autre. Cette situation n'est possible que lorsque le professeur est tout-à-fait bilingue.

Il existe aussi des écoles où le système de classes parallèles et celui qui utilise deux langues d'enseignement fonctionnent tous deux, mais dans ces écoles le premier système est utilisé dans les petites classes et le second dans les grandes. On appelle ces écoles "écoles bilingues"(14)

. Aux Amériques, nous trouvons une situation entièrement différente. Dans les deux hémisphères, nous avons deux langues dominantes, l'anglais et l'espagnol, et deux langues régionales dominantes, le français et le portugais . Ces quatre langues, à une certaine époque, ont toutes été imposées à une population d'indigènes ou d'immigrants qui ne parlaient pas loin de quelques centaines de langues différentes. Au Mexique seulement, il y a quelques cinquante langues indiennes, une grande population dont le degré de bilinguisme varie considérablement et plus de un million d'Indiens qui ne parlent pas espagnol et qui comprennent mal la langue indienne parlée dans le village voisin. Dans de nombreux pays de l'Amérique latine, la grande lutte a consisté à parvenir à un certain niveau d'instruction et ceci impliquait l'apprentissage de l'espagnol.
Un quart du budget pourrait être consacré à l'éducation, puisqu'il y a près de 32% d'analphabétisme parmi la population adulte.

Peu de pays américains sont officiellement bilingues. Il y a cependant des exceptions notables, telles le Canada et le Paraguay. Une étude sur le bilinguisme national au Paraguay montre dans quelle mesure une langue amérindienne peut remplir le rôle de langue nationale. Sur le bilinguisme officiel au Canada, il existe douze volumes, composant le Rapport Officiel de la Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme.

Un de ces volumes est voué exclusivement aux problèmes de l'éducation. (17)

Bien que le Canada ait officiellement été reconnu depuis plus d'un siècle comme pays bilingue, l'enseignement publique bilingue est une innovation récente, qui est entrée en vigueur après un siècle de troubles suscités par les minorités linguistiques dans l'ouest du Canada et en Ontario. Ces minorités étaient apparemment isolées de la masse des 5 millions de francophones au Québec. Dans la partie ouest de la Province de Québec, particulièrement à Montréal, où plus d'un demi million d'anglophones se partagent une ville avec plus de un million et demi de francophones, on pourrait croire que l'éducation bilingue a été la formule usuelle pour l'instruction publique. Mais ce fut loin d'être le cas; en fait, il y a toujours eu une stricte ségrégation, non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur le plan religieux. Il en résulte que le français d'un anglophone montréalais, selon une étude faite par des gens de l'extérieur et patronnée par une commission d'enquête ordonnée par décrets parlementaires, sur le bilinguisme et le biculturalisme à la fin des années soixante, ne dépassait pas les normes de l'étudiant américain après deux ans de français à la high school.

Les pressions exercées par les parents de langue anglaise ont cependant apporté des changements depuis le milieu des années soixante. Incapables de changer la répartition du système d'éducation pour francophones et anglophones, les parents d'élèves anglophones ont créé un certain nombre d'écoles expérimentales dans lesquelles le français plutôt que l'anglais serait utilisé comme moyen d'enseignement, dans les écoles où la langue maternelle de tous les élèves est l'anglais. Quelques-uns de ces programmes furent instaurés dès l'école maternelle et poursuivis à l'école secondaire (18), d'autres amorcés en 4ème année, et la majorité en 7ème année. Cette dernière formule, appelée "Cours d'immersion de 7ème année", fut appliquée en 1972 à un groupe de 1 500 élèves, dans le Montréal Métropolitain.

Dans les provinces maritimes, il y a eu de longues années de lutte pour que les populations acadiennés obtiennent leurs propres écoles (19). Bien que ces gens soient traditionnellement bilingues, ils ont parcouru toute la gamme possible des types d'éducation au cours des siècles, de l'école unilingue anglaise à l'école bilingue, et, enfin, à l'école unilingue française. En 1960, ils obtinrent le privilège d'avoir leur propre Université en langue française.

Aux Etats-Unis, les quelques écoles bilingues publiques au dix-neuvième siècle ont disparu au cours de la vague de nationalisme propagée pendant la Première Guerre Mondiale. L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école venait même en dernier dans l'ordre des priorités, pendant les décennies d'isolationnisme américain qui suivirent (20). Le bilinguisme des immigrants était marqué d'un stigmate par la mentalité du "melting-pot".

Mais en vérité, il y eut un réveil brutal dans les années quarante. L'engagement des Etats-Unis pendant la Seconde Guerre Mondiale, qui les amena à faire stationner leurs troupes aux quatre coins du globe, et l'incapacité à communiquer avec les populations avec lesquelles ils étaient en contact, y contribuèrent. Il en résulta que l'armée américaine (ASTP) fut obligée d'instituer un programme spécial d'apprentissage intensif de langues secondes pour des milliers de militaires ayant subi auparavant un examen de sélection. Un bien plus grand nombre encore d'Américains qui

avaient voyagé en pays étrangers revinrent avec un grand intérêt pour les langues étrangères, ce qui contribua à changer le dédain d'avant-guerre envers ces langues et ceux qui les parlent. Comme les touristes à l'étranger, ils eurent à faire l'expérience de la barrière du langage à surmonter. Pendant cette période, je supervisais des sessions d'enseignement intensif sur l'"Atlantique" et sur d'autres navires. Nous donnions des cours de français, d'allemand et d'espagnol à bord. Il fut significatif de voir qu'on assistait aux cours avec plus d'assiduité de retour d'Europe qu'à l'aller. (21)

Mais il fallut le choc du premier vaisseau spatial - le Spoutnik soviétique - pour que la maîtrise d'une langue étrangère se transforme en un désir d'acquisition personnel, en un cas urgent de nécessité nationale. D'un seul coup, des millions de gens réalisèrent qu'ils n'étaient pas informés de ce qui se passait dans des pays qu'ils avaient longtemps crus peu évolués. Je fus surpris, pendant la semaine où le premier Spoutnik parut, par ce qui suit : j'étais alors en train de donner une conférence au Centre Carnegie pour la Paix, à New-York ; non loin de l'édifice, je remarquai un vieux camion de livraisons, garé dans une rue transversale. Il portait l'inscription suivante, écrite à la hâte en lettres géantes : "Mais qu'est-ce-qu'il a bien pu arriver à ces arriérés de Russes !"

Le fait qu'on élève les langues étrangères au rang d'intérêt national fit qu'on en considéra l'apprentissage dans une perspective entièrement différente. L'importance qui leur fut donnée dans la "Loi de l'Education pour la Défense Nationale", de 1968, éleva le métier de professeur de langues à une position de prestige toute nouvelle. Il est à remarquer que la nation avait surtout besoin de gens capables de parler couramment des langues étrangères. Pendant les dix ans qui suivirent, la création d'instituts et d'écoles binationaux fut encouragée et aidée financièrement par le Département d'Etat américain - et même par des missions militaires américaines (22). Il était insensé de dépenser tous ces efforts à enseigner des langues étrangères aux adultes, alors que des milliers d'enfants en maîtrisaient déjà l'essentiel au sein de leur famille. Si les langues étaient devenues une ressource nationale, pourquoi négliger celles qui existaient déjà ? A cet argument, on ajoutait d'autres allégations, d'un ordre tout-à-fait différent. On en concluait que des ressources humaines étaient gâchées, parce que toute l'éducation était faite dans une langue peu familière, l'anglais en l'occurence (23).

D'une autre direction jaillit une impulsion dont on avait besoin. Des milliers de réfugiés cubains, éduqués pour la plupart, fuyaient la révolution dans leur pays et cherchaient un refuge temporaire aux Etats-Unis. Ils n'avaient aucune intention d'abandonner leur culture, bien qu'il ait été nécessaire pour eux de savoir l'anglais pour s'adapter à leur nouvel entourage. Pour leurs enfants, une école élémentaire bilingue, dont la moitié des élèves parlaient l'anglais à la maison, fut créée à Miami (Coral Gables) en 1963. L'année suivante, deux écoles publiques bilingues furent fondées au Texas, une à Laredo (Webb County) et une autre à San Antonio, construites pour les minorités linguistiques déjà établies. Depuis cette époque jusqu'en 1968, à peu près vingt-quatre initiatives de ce genre ont été entreprises dans le Sud-Ouest, dont plus d'une douzaine fut mise sur pieds au Texas (23).

Ces écoles n'ont pas toutes eu la vie facile ; dans bien des cas, il fallut poursuivre une lutte acharnée. Pendant ces années, il devint évident qu'une aide financière locale n'était pas suffisante. Si ces programmes bilingues étaient vraiment d'intérêt national, il valait la peine qu'ils reçoivent l'aide financière fédérale. Ce fut dans ce contexte que la Loi Fédérale sur l'Education Bilingue est sortie en janvier 1968. Le début de la déclaration de la Loi se présente comme suit:

En reconnaissance des besoins spéciaux pour l'éducation d'un grand nombre d'enfants aux Etats-Unis, dont les capacités d'expression en anglais sont limitées, le Congrès, ici même, déclare que la politique des Etats-Unis sera de procurer une aide financière aux agences locales pour l'Education, afin qu'elles développent et exécutent des programmes nouveaux et créatifs pour les écoles élémentaires et secondaires destinées à satisfaire aux besoins d'instruction que réclament ces cas spéciaux. Pour le bien-être des "enfants dont les capacités en anglais sont limitées", c'est-à-dire pour les enfants qui viennent de milieux où la langue dominante est autre que l'anglais.

Bien que le "besoin" de ces écoles ait été différemment interprété, par certains comme la nécessité de plus d'instruction en anglais, pour d'autres comme la nécessité d'une instruction donnée dans la langue maternelle, le résultat final fut l'aide financière qui permit, en l'espace de quelques années seulement, l'établissement de quelques cent cinquante (131 en 1971) programmes d'éducation bilingue dans 30 Etats et à Guam, impliquant que l'instruction serait donnée en 16 langues: l'espagnol (105), le français (5), le navajo (5), le chinois (2), le cherokee (2), et une école pour chacune des langues suivantes: le russe, le japonais,l'eskimo, le crow, le choctaw, le pomo, l'ute et le keresan. (24)

Mais tous ces programmes d'éducation bilingue n'ont pas tous remporté un égal succès. Il y a eu contraste, par exemple, entre le programme instauré à San Antonio en 1964, avec toute l'indifférence et le manque de professeurs adéquatement préparés que cela a comporté, et celui qui a été inauguré la même année à Laredo où l'enthousiasme du public fut si grand qu'on ne put ouvrir une classe de contrôle unilingue par manque d'élèves volontaires. (24)

Toutes les écoles n'ont pas suivi la même formule. Certaines d'entre elles ont consacré un certain nombre de minutes par jour à des matières en langue maternelle - une sorte de concession -, d'autres ont divisé le programme et l'emploi du temps de manière égale entre les deux langues. Et même ces écoles utilisant la formule de 50% de cours pour l'une et 50% pour l'autre ont grandement différé dans la façon dont elles l'ont employée. Par exemple, les deux écoles citées plus haut, celle de Laredo et celle de Miami (Coral Gables), l'ont appliquée à une population scolaire dont la moitié avait l'espagnol comme langue maternelle et l'autre l'anglais. Mais tandis que Laredo utilisait un système d'alternance des professeurs bilingues, l'école de Coral Gables fonctionnait dans la langue maternelle, anglaise ou espagnole selon le cas, utilisant les mêmes professeurs pendant la seconde moitié de la journée pour répéter la leçon dans la langue seconde du groupe.

Quelques uns des facteurs de réussite ou d'échec des programmes bilingues et biculturels semblent avoir beaucoup de liens avec la motivation des autorités locales, le degré d'aide financière publique, l'attitude des parents et les ressources relatives dont disposent les communautés.
Le statut accordé à l'autre langue est également à considérer. Par exemple, aux Etats-Unis et au Canada, il y a eu des époques où un très haut statut était accordé à l'anglais, tandis que l'autre langue était simplement tolérée. Dans ce cas, le programme bilingue ne comportait aucun aspect culturel ou biculturel; c'était simplement un autre enseignement dans une autre langue. Dans certaines régions, cela signifiait simplement la victoire politique de la pression d'un groupe ethnique, plutôt que la croyance générale d'une population tout entière.

Le succès ou l'échec de l'éducation biculturelle ne peut dépendre exclusivement de ce qui se passe à l'école. Cela dépend aussi des effets des contacts culturels passés et de l'héritage des attitudes culturelles. La plupart des autres aspects culturels, contrairement au langage, ne sont pas indifférents aux jugements de valeur. L'évaluation de tels constituants culturels dépend d'un certain système de valeur qui varie d'un lieu à l'autre. Certains champs de connaissance peuvent être plus importants pour une culture que pour l'autre. Et dans certains champs d'activité de la pensée humaine - médecine, sciences, théologie...- certaines sociétés sont meilleures que d'autres. En d'autres termes, ce que l'on peut apprendre à travers une culture peut être plus efficace que ce que l'on peut apprendre dans une autre. Et cela a éveillé des jugements de valeur insoupçonnés dans la sémantique des cultures en contact. Quant, par exemple, nous parlons de "pays en voie de développement", nous suggérons souvent leur retard et leur infériorité; le concept de "pays industrialisé" confère une certaine supériorité au point de vue sémantique, et "l'aide" est associée à la prédominance, si ce n'est à la domination.

Le fait est que dans le domaine des relations interculturelles il y a rarement égalité, et les inégalités peuvent être de type très divers. L'immense vitalité et la prédominance économique de la civilisation occidentale en ce siècle nous a amenés à une occidentalisation de la plupart des pays, en grande partie à travers le système d'éducation. Cette "acculturation" supra-nationale, ajoutée au cosmopolitisme de l'Ouest, a eu pour résultat une plus grande homogénéité de notre monde moderne. C'est aussi dans ce sens que l'on peut parler d'un mouvement en faveur de l'éducation bilingue et biculturelle. En fait, de nos jours, la plupart des pays ont adopté, dans une certaine mesure, plusieurs cultures. Il y a des personnes qui pensent, non seulement que c'est une bonne chose, mais encore, dans l'optique de l'éducation bilingue, que cela constitue l'un des droits fondamentaux de l'homme, et c'est exactement la position de la Fédération Mondiale des Villes Jumelées dans un texte publié en 1973, dans le n°74 de "Cités Unies" intitulé "Le Droit de l'Homme à l'Education Bilingue".*

Nous savons toutefois que le "multiculturalisme" est fondé sur la durée, l'intensité, l'orientation de l'influence. Le contact peut tuer une culture - spécialement si ce contact est intensif, prolongé et à sens unique. C'est pourquoi les ghettos ethniques, si nuisibles, sont si bien parvenus à préserver la culture des minorités.

Certaines sociétés, en particulier celles qui ont des traditions culturelles anciennes profondément ancrées et stables, ont résisté avec succès à l'occidentalisation inconsciente d'une grande partie de leur système de valeurs par une conservation consciente de certaines croyances spirituelles et de certaines attitudes, tandis qu'en même temps elles acceptaient délibérément certains systèmes sociaux et industriels occidentaux. Ceci a été le cas du Japon et de son acceptation du système de l'entreprise commerciale occidentale, de l'Inde dans son acceptation du système parlementaire britannique et de l'Egypte, avec sa base industrielle européenne.

Dans quelques pays, néanmoins, l'occidentalisation a été annoncée sans de telles qualifications; la Turquie moderne, entre 1920 et 1940, en est un exemple. Là, une rapide acculturation - et la plus large possible -

---

* Voir texte en annexe.

a pu être observée dans le changement des coutumes et des institutions, et même jusqu'aux arts, allant de la danse classique aux livres policiers.

Dans de nombreux coins du monde, aujourd'hui, l'occidentalisation signifie américanisation - tout comme dans un passé récent, cela signifiait anglicisation ou francisation. Chaque pays s'est cependant adapté d'une façon personnelle aux influences des cultures britannique ou française. Au Moyen-Orient, par exemple, la culture française a eu des influences diverses dans les différents pays, tandis que la culture britannique, transplantée dans les diverses parties d'Asie et d'Afrique, a porté différents fruits.

C'est à cause de tout cela que l'éducation bilingue a tendance à signifier des choses différentes dans les divers pays. En étudiant ces différences, nous faisons face au choix entre l'imprécision nécessaire d'une généralisation possible et la limitation nécessaire des cas particuliers que nous allons étudier durant ce colloque.

W.F. Mackey

- REFERENCES -

1. W.F Mackey (éd.) — Bibliographie internationale sur le bilinguisme. Québec: Presses de l'Université Laval (1973).

2. W.F. Mackey — Bilingualism. Encyclopaedia Britannica, 1958; ed. repr. Vol.3 (1965): pp. 610-611.

3. E.G. Malherbe — The Bilingual School. A Study of Bilingualism in South Africa. London: Longmans 1943.

4. J. Castillejo — Modern Languages in an International School. New Era in Home and School 14 (1933): pp. 7-10.

5. Willy Brandt et al. — Festschrift zur Feier des 275 jährigen Besten des Französischen Gymnasiums (College français fondé en 1689). Berlin: Pröh, 1965.

6. W.F. Mackey — Bilingualism as a World Problem. Montreal: Harvest House (1967).

7. G.R. Tucker — An Alternate Days Approach to Bilingual Education. Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics 23 (1970), edited by James E. Alatis.

8. G.E. Perren & A. Chari. — Second Language Teaching to Younger Children in Africa and Asia, in Languages and the Young School Child, edited by H.H. Stern. London: Oxford University Press (1969).

9. W.F. Mackey — Preface to Language Contact and Language Planning in China (1900-1967) by Rosaline K. Chiu. Quebec: Laval U.P. 1970.

10. E. Haugen — Language Conflict and Language Planning: the Case for Modern Norwegian. Cambridge: Harvard U.P. 1966.

11. J.A. Smith et al. — Gaelic-Speaking Children in Highland Schools. London: University of London Press, 1961.

12. J. Macnamara — Bilingualism and Primary Education. A Study of Irish Experience. Edinburgh: Edinburgh U.P. 1966.

13. W.R. Jones — Bilingualism in Welsh Education. Cardiff: University of Wales Press, 1966.

14. Unesco (U.K.) — Bilingualism in Education. London: HMSO 1965.

15. W.F. Mackey & A. Verdoodt (eds.) — The Multinational Society Rowley (Mass.). Newbury House, 1973.

16. J. Rubin — National Bilingualism in Paraguay. The Hague: Mouton (1968).

17. A. Laurendeau et al. — Rapport de la Commission Royale d'Enquêtes sur le Bilinguisme et le Biculturalisme. Vol.2. L'Education. Ottawa: Imprimeries de la Reine,1968.

18. W.E. Lambert & G.R. Tucker — Bilingual Education of Children. The St. Lamberet Experiment. Rowley (Mass.): Newbury House, 1972.

19. R.J. Chiasson — Bilingualism in the Schools of Eastern Nova Scotia. Quebec: Ferland, 1962.

20. H. Kloss — The American Bilingual Tradition in Education and Public Administration. Rowley (Mass.): Newbury House, 1973.

21. W.F. Mackey — Shipboard Language Teaching. English Language Teaching Selections 2; edited by W.R. Lee; London: Oxford University Press (1967).

22. W.F. Mackey — Bilingual Education in a Binational School. Rowley (Mass.), Newbury House (1972).

23. Th. Andersson & M. Boyer — Bilingual Schooling in the United States. 2 vols. Washington: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office (1970).

24. M. Swain (ed.) — Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States. Toronto: OISE (1972).

25. J.A. Fishman et al. — Language Loyalty in the United States. The Hague: Mouton (1966).

26. W.F. Mackey — Concept Categories as Measures of Cultural Distance. Chapter 8 of Man, Language and Society; edited by S.K. Ghosh. The Hague: Mouton (1972).

27. W.F. Mackey — Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation. Québec: CIRB (1970).

SUMMARY

Since the end of the second World War, remarkable strides have been made in most countries toward the use of two or three languages in childrens' education. Parallel to this enormous expansion of scholastic bilingualism, a confusion grew up between the basic concepts of language, culture and ethnic influence. This is not surprising, however, in that these three basic concepts overlap slightly - language is an element of culture, ethnic influence may include both culture and language. But significant distinctions exist, because one may possess another language without for that belonging to another ethnic group. The degree to which an individual belongs to an ethnic group depends mainly on the language and culture practiced at home. These three concepts : language, culture and ethnic influence - are independent of the idea of race, a purely physical distinction based on heredity.

It is thus of primary importance to avoid confusion both between bilingual schooling and biethnic schooling, and between biethnic schooling and biracial schooling, as each may be either bilingual or unilingual in the first case, or bicultural or unicultural in the second.

Nonetheless, biculturalism presupposes more than bilingualism if it is realized that culture, as an acquired custom, includes the acquisition of language. Thus bilingual education could be limited to the acquisition of the art of speaking a language or to the apprenticeship of scholastic fields of learning from texts in foreign languages which are ultimately no more than simple translations, and not bicultural education.

However, in practice, this distinction is rarely made, and anyone interested in bicultural education would find it useful to brief themselves in the vast documentation available on bilingualism and Bilingual Education.

Even in official government publications, bilingual education seems to include more than linguistic activities. Take for example the case of a single excerpt from the Congressional Record, "Manual for the Project by Candidates and donators", concerning the law passed in the United States on bilingual education :

> *" Bilingual education implies the use of two languages, one being English, as a means of teaching the same scholastic group, through a well-organized program of studies including a part or all of the course program, as well as the study of the history and culture associated with the mother language. A complete program develops and maintains the childrens' self-esteem and their legitimate pride in the two cultures. "*

Between the two World Wars, public bilingual education existed in few countries in the world - mainly Wales and the Union of South Africa. In many countries, private bilingual schools and international schools existed, but they aroused very little interest.

However, since the end of the second World War, most countries have shown a certain interest in bilingual education, to the extent that it would now be possible to speak of a worldwide movement in favor of bilingual education, greatly accelerated within the last ten years by the vast growth of mass communication, reaching far beyond national boundaries :

Furthermore, it is in this sense that one can speak of a movement in favor of bilingual and bicultural education. In fact, most countries have today, to a certain extent, adopted several cultures. And there are people who think that this is not only a good thing, but that, in the framework of bilingual education, this represents one of the fundamental rights of mankind, and this is precisely the position of the United Towns Organization, expressed in a text published in 1973 in issue 74 of the magazine "Cités Unies", entitled "The Human Right to Bilingual Education" (see text in appendix).

LE DROIT DE L'HOMME A L'EDUCATION BILINGUE

0

00 00

Dès 1968, à l'occasion de l'Année Internationale des Droits de l'Homme, la Fédération Mondiale des Villes Jumelées-Cités Unies (FMVJ) a formulé un projet d'adjonction à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, projet approuvé notamment par le Président de la République du Sénégal, M. Léopold Sédar Senghor.

Ce projet était le suivant:

Au bénéfice de la communauté humaine et de la compréhension entre les peuples, toute personne a droit à une éducation bilingue, à savoir:

1. droit à la connaissance approfondie de la langue maternelle;

2. droit à la connaissance utile d'une langue de communication mondiale, qui, par-delà la culture nationale qu'elle reçoit et doit recevoir, lui permettra de participer pleinement et directement à la culture mondiale et au dialogue universel.

Ce projet a été successivement approuvé par deux conférences internationales organisées par la Fédération Mondiale des Villes Jumelées-Cités Unies:

. la première à Royan (France), en avril 1968, qui bénéficiait des patronages de l'UNESCO et de plusieurs pays dont l'Autriche, la Belgique, la France, le Luxembourg, Malte, le Togo, la Yougoslavie;

. la seconde à Aoste (Italie), en mars 1972, qui était présidée par le Recteur de l'Académie de Paris représentant ès qualité le Ministre français de l'Education Nationale.

Cités-Unies n° 74 , p. 71.